

MacDonald, Barry

Informationen für Entscheidungsträger: Evaluation des Humanities Projects

Wulf, Christoph [Hrsg.]: *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen*. München : R. Piper & Co. Verlag 1972, S. 330-343. - (Erziehung in Wissenschaft und Praxis; 18)



Quellenangabe/ Reference:

MacDonald, Barry: Informationen für Entscheidungsträger: Evaluation des Humanities Projects - In: Wulf, Christoph [Hrsg.]: *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen*. München : R. Piper & Co. Verlag 1972, S. 330-343 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-14335 - DOI: 10.25656/01:1433

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-14335>

<https://doi.org/10.25656/01:1433>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder widernatürlich nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Evaluation

Beschreibung und Bewertung von Unterricht,
Curricula und Schulversuchen

Texte

herausgegeben von Christoph Wulf



R. Piper & Co. Verlag
München

ISBN 3-492-01985-4
© R. Piper & Co. Verlag, München 1972
Gesamtherstellung Clausen & Bosse, Leck/Schleswig
Umschlagentwurf Gerhard M. Hotop
Printed in Germany

BARRY MACDONALD

*Informationen für Entscheidungsträger:
Evaluation des Humanities Projects*

Jede Evaluation zielt darauf ab, Informationen für Entscheidungsträger zu gewinnen; aber nicht alle Evaluatoren sind sich darüber einig, welches die wichtigsten Entscheidungsträger sind und welche Informationen sie brauchen. Eine These dieses Beitrags weist darauf hin, daß wenigstens in einigen Curriculumbereichen Evaluation sich stärker darum bemühen sollte, die Fragen der nicht unmittelbar an der Curriculumentwicklung beteiligten Entscheidungsträger zu entdecken und zu beantworten. Damit soll nicht der Wert formativer Evaluation in Frage gestellt werden. Zweifellos braucht man gute curriculare Materialien, aber ebenso empfiehlt es sich, wenn sie wirkungsvoll eingesetzt werden sollen, alle Einflüsse zu erforschen, die in den Schulen auf sie einwirken. Die folgende Darstellung des Humanities Projects und seiner Evaluation soll diese hier aufgestellte These unterstützen.

Wie soll eine demokratische Gesellschaft in ihren Schulen kontroverse Fragenkomplexe behandeln? Darin besteht kurz gesagt das Problem des Humanities Curriculum Projects, das die Nuffield Foundation und das Schools Council in Angriff nahmen. Nachdem drei Jahre an der Erforschung dieser Probleme gearbeitet worden war, wurden nunmehr einige Curriculummaterialien veröffentlicht und interessierte Schulen über die Entwicklung von Unterrichtsstrategien und die Behandlung der curricularen Probleme in diesem Bereich beraten.

Mit diesem Projekt wurde 1967 begonnen; es bildete einen Teil der Vorbereitungen für die Erhöhung der Pflichtschulzeit im Jahre 1972. Dem Projektteam wurde die Aufgabe gestellt, Materialien zu entwickeln und die Schulen zu beraten, wie man 14- bis 16jährigen Schülern mit durchschnittlichen oder unterdurchschnittlichen Fähigkeiten Probleme der Politischen Bildung (Humanities) vermitteln könne. Nach Auffassung des Teams besteht die entscheidende Aufgabe der Politischen Bildung in der Behandlung wichtiger humaner Problembereiche. Man entschloß sich daher, den Schwerpunkt der Bemühungen auf die Bereiche zu legen, in denen Wert-

konflikte auftreten. Die Teammitglieder waren der Überzeugung, daß sie so den Wunsch der Schulen nach einem für die Schüler relevanten Curriculum erfüllen könnten und dadurch den Schulen helfen würden, die kontroversen Problemkomplexe mit den Schülern offen und ehrlich zu erörtern.

Nach Auffassung des Teams bestand für die beteiligten Schulen das zentrale Problem darin, den Schülern Gelegenheit zu einer selbständigen Auseinandersetzung mit politischen Kontroversen zu geben, ohne dabei durch die politische Überzeugung der Lehrer gesteuert oder von anderen Schülern unter Druck gesetzt zu werden. Man wollte dieses Problem durch den Versuch lösen, ein Modell heuristischen Lehrens und einen entsprechenden Stil der Diskussionsführung im Unterricht zu entwickeln.

Als Grundlage für die Diskussion in den kontroversen Bereichen wurden Quellenmaterialien gesammelt. Lehrer übernahmen als Diskussionsleiter die Aufgabe, den Schülergruppen relevantes Material zur Untersuchung und Interpretation zur Verfügung zu stellen. Sie hielten ihre eigenen Anschauungen über die Probleme zurück und bemühten sich, die Schüler dazu zu bringen, widersprüchliche Ansichten zu formulieren. Obwohl der Gedanke der »Lehrerneutralität« in diesem Zusammenhang nicht neu ist, hat er während der Durchführung des Projekts viel Aufmerksamkeit auf sich gezogen. Manche sahen in dieser Neutralität das kennzeichnende Merkmal des Projekts. Dieses Urteil überbetont einen Aspekt in der Lehrerrolle, den das Projekt erforschen wollte. Das Team entwickelte zunächst Curriculummaterialien über Themen wie Krieg, Erziehung, Familie, Beziehungen zwischen den Geschlechtern, Mensch und Arbeit, Armut; (Materialien über das Rassenproblem, Recht und Ordnung, das Leben in den Städten sind in Vorbereitung.) Diese Materialien wurden in den Jahren 1968 bis 1970 von ungefähr 150 Lehrern in 36 Schulen in ganz England und Wales ausprobiert. Das Projektteam stellte Hypothesen über Lehrstrategien auf und legte es den Lehrern nahe, sie unter genauer Berücksichtigung der für sie charakteristischen Bedingungen zu prüfen. Zugleich bat man die Lehrer, ihre Urteile über die Brauchbarkeit des Materials abzugeben, alternative Verfahren oder Hypothesen vorzuschlagen und weitere für die Verbesserung der Diskussion notwendige heuristische Maßnahmen zu entwickeln.

Seit Ostern 1970 begann man damit, die Curriculummaterialien in den Handel zu bringen. Um den Anfragen einzelner Schulen und örtlicher Erziehungsbehörden nachzukommen, wurden überall in Großbritannien Kurse zur Einführung der Lehrer in die Benutzung des Materials eingerichtet. Während des laufenden Schuljahres haben etwa 600 Schulen das auf dem freien Markt erhältliche Material gekauft. Obwohl die meisten dieser Schulen die Absicht äußerten, die vom Projektteam entwickelten Lehrstrategien

zu übernehmen, sind bisher weniger als die Hälfte von ihnen bei den Fortbildungskursen vertreten gewesen.

Die Evaluation des Projekts begann 1968 mit meiner Einstellung. Meine Aufgabe war nicht genau bestimmt. Man wollte jedoch, daß ich die Entwicklung des Projekts untersuchte, um dem Projektteam über den Ablauf des Versuchs in den Schulen zu berichten und um ein geeignetes Evaluationsprogramm für die Implementation des Curriculum in den Jahren 1970 bis 1972 zu entwerfen. 1970 wurden drei weitere Kollegen für diese Aufgabe eingestellt; uns vier obliegt nun die Durchführung des Evaluationsprogramms.

Zu Beginn schien das Problem der Evaluation außerordentlich schwierig zu sein. Wenn ein Curriculum, wie in diesem Fall, in einem weitgehend unerforschten Bereich entwickelt wird, kann man nur auf geringe Erfahrungen zurückgreifen, um seine Auswirkungen oder etwa auftretende Probleme vorauszusagen. Erfahrungen aus früheren Innovationsprojekten lassen eine schlechte Prognose für dieses Projekt erwarten (vgl. Miles 1964). Auf den ersten Blick schien es durch die Mängel gekennzeichnet zu sein, die zu einem Fehlschlag früherer Innovationsprojekte geführt hatten. Es erforderte Einführungskurse für die Lehrer, war schwierig zu unterrichten und im Vergleich zu den in den Schulen verfügbaren Mitteln teuer. Außerdem stand es im Widerspruch zu vielen allgemein anerkannten Wertvorstellungen. Das Projekt zeigte zahlreiche Merkmale, die sein Scheitern durchaus möglich erscheinen ließen. Diese Ansicht beruhte auf der Voraussetzung, daß das Projekt danach beurteilt werden sollte, welche Lernergebnisse es in einer bestimmten Zeit bei den Schülern bewirkte. Das scheint mir heute ein unzureichendes Kriterium zu sein, um den Wert eines derartigen Curriculumprojekts zu beurteilen. Eine nähere Betrachtung einiger seiner wichtigen Merkmale soll dies deutlich machen und mir helfen, den Einfluß des Projektentwurfs auf die Entwicklung der Evaluation zu erklären. Dabei gilt es, drei Punkte zu erörtern:

Der erste Punkt betrifft den Entwurf des Projekts. Nach dem am meisten verbreiteten Modell der Curriculumentwicklung beginnt man damit, spezielle Lernziele zu formulieren, die das Endverhalten der Schüler angeben. Sodann werden die Inhalte und Lehrmethoden des Curriculum so lange modifiziert, bis das gewünschte Verhalten erreicht wird. Für den Evaluator stellen die curricularen Ziele die Erfolgskriterien dar. Seine Hauptaufgabe besteht darin, den Grad, bis zu dem sie erreicht werden, abzuschätzen.

Dieses Modell ist dann gut geeignet, wenn Lernziele einfach formuliert werden können, wenn bei ihrer Aufstellung leicht Konsens erreicht werden kann, wenn Nebeneffekte voraussichtlich unbedeutend und leicht feststell-

bar sind und wenn eine strenge Beachtung der Lernziele nicht dazu führt, die in ihnen nicht enthaltenen pädagogischen Werte zu verletzen. Das Projektteam war der Auffassung, daß die genannten Bedingungen auf das Humanities Curriculum nicht zutrafen, und hatte daher erhebliche Vorbehalte gegenüber diesem lernzielorientierten Modell. Man entschloß sich deshalb zu einem anderen Vorgehen (vgl. Stenhouse 1971), bei dem es folgende drei Fragen zu beantworten galt: Welche Inhalte sind von Bedeutung? Welches allgemeine Ziel ist für das Unterrichten dieser Inhalte angemessen? Welche Lernerfahrungen können dazu dienen, dieses Ziel zu erreichen? Zur Beantwortung dieser letzten Frage bedarf es eines umfassenden Unterrichtsversuchs. Durch die Verwendung von Hypothesen über die Auswirkungen des Curriculum an Stelle von Lernzielen hoffte das Team, eine gute Voraussetzung für die Entwicklung einer wirkungsvollen Lehrstrategie zu haben, die sich mit seinen besonderen Wertvorstellungen über die unterrichtliche Behandlung von Kontroversen deckte ¹.

Dieser Auffassung lag die Überzeugung zugrunde, daß Lehrer, wenn sie sich an einem allgemeinen Ziel orientieren, eher wirkungsvolle Lehrstrategien entwickeln können. Daher sollte in diesem Modell der Versuch gemacht werden, das Ziel im Unterrichtsprozeß zu konkretisieren. Für den Lehrer bestand die Schwierigkeit darin, seine Unterrichtsführung mit dem Ziel in Übereinstimmung zu bringen und sie pädagogisch effektiv zu machen.

Bei diesem Modell, bei dem man von der Formulierung bestimmter Lernziele absieht, gibt es für den Evaluator kein eindeutiges Rezept. Er muß sorgfältig das Unterrichtsgeschehen beobachten und muß die verschiedenen Auswirkungen des Materials erforschen und die Beziehungen zwischen den Unterrichtsmodellen und ihren Auswirkungen aufdecken. Die *Ergebnisse* und der *Prozeß* bedürfen seiner Aufmerksamkeit. Ein besonderes Problem besteht darin, zu entscheiden, *welche* Auswirkungen untersucht werden sollen. In einem Evaluationsprogramm sollte man keine Antwort auf Fragen suchen, die keiner gestellt hat.

Der zweite Punkt betrifft die Zielsetzung des Projekts, Verständnis für gesellschaftliche Situationen, menschliche Handlungen und die sich daraus ergebenden Wertkonflikte zu entwickeln. Da für das Projektteam die wichtigste Aufgabe darin bestand, das Verständnis dieser Probleme zu vermitteln, lag es nahe, sich im Rahmen des Projekts eher um eine pädagogische Auseinandersetzung mit den kontroversen Fragen als um die Anpassung der Schüler an die bestehenden Verhältnisse und Normen zu bemühen. Die Folgen, die sich aus diesem Ziel für die Schüler- und Lehrerrollen und ihr Verhältnis zueinander ergaben, bestanden darin, daß in vielen Schulen Verhaltensweisen auftraten, die in Konflikt mit den allgemein ver-

breiteten Einstellungen und Gewohnheiten standen. Geht man davon aus, daß dieser Konflikt zweifellos Einfluß auf die Arbeit des Projekts hat und daß das Ausmaß des Konflikts von Schule zu Schule unterschiedlich ist, muß der Evaluator besonders den *Kontext* berücksichtigen, in dem das Curriculum realisiert wird.

Der dritte Punkt besteht in dem speziellen Einsatz, den das Team zur Lösung der Probleme der Curriculuminnovation gewählt hat. Während die meisten außerhalb der Lehrerschaft geplanten Ansätze zur Curriculumreform durch den Versuch charakterisiert sind, die Curricula von der Lehrfähigkeit der Lehrer unabhängig zu machen (*teacher proof curricula*), war das Projektteam davon überzeugt, daß es ohne eine sorgfältige Weiterbildung der Lehrer keine wirkungsvolle umfassende Curriculumentwicklung geben könne. Daher empfahl das Team den Lehrern, das Projekt eher als ein Mittel anzusehen, um die Probleme des Unterrichtens von Kontroversen besser selbständig handhaben zu können, als in ihm eine autoritäre, von Experten entwickelte Lösung zu erblicken. Für den Erfolg des Projekts war es wichtig, daß die Lehrer diese Auffassung verstanden und daß sie sich als Träger der Curriculumreform und nicht als Außenstehende fühlten.

Für die Evaluation folgte daraus, daß man die Kommunikation und die persönlichen Kontakte zwischen dem Projektteam und den Schulen untersuchen mußte, um Informationen über den Erfolg oder Mißerfolg dieser Bemühungen zu erhalten. Das heißt, man mußte in der Evaluation den *Input* des Projekts berücksichtigen.

Meine Aufgabe bestand darin, im Rahmen der Evaluation mit den verschiedenen Komponenten einer kreativen Curriculumentwicklung, zahlreichen möglichen Störfaktoren und einem neuen Curriculummodell fertig zu werden. In dieser Situation galt es für mich, die Entwicklung des Projekts so zu beschreiben, daß sie der Öffentlichkeit und dem professionellen Urteil zugänglich wurde. Angesichts der wahrscheinlich großen Bedeutung so vieler Aspekte des Projekts, fühlte ich mich anfänglich zu einer vollständigen Beschreibung seiner Auswirkungen und zur Beachtung aller relevanten Probleme verpflichtet. Evaluationsentwurf, -strategien und -taktiken würden sich, so hoffte ich, aus den Auswirkungen des Projekts auf die Struktur der Evaluationsprobleme ergeben.

Das Projekt in den Versuchsschulen (1968–1970)

Die 36 Schulen, die an dem Versuch im Herbst 1968 teilnahmen, wurden nicht mit den üblichen Stichprobentechniken ausgewählt. Statt dessen wurden sie von den zuständigen Verwaltungsbehörden empfohlen; die Verschiedenartigkeit der Schulen deutet auf interessante Unterschiede in den Beurteilungsmaßstäben und Prioritäten der örtlichen Schulbehörden hin. Nur in wenigen Fällen wurden die Kriterien der Nominierung explizit gemacht. In den meisten Fällen mußten sie erfragt oder erschlossen werden. Die Gründe für die Wahl der Local Education Authorities zu entdecken, war ein wichtiger Teil der Evaluation. Sie half mir, die Charakteristika der Schulstichprobe sowie die Politik und Strategie der örtlichen Schulbehörden in bezug auf die Curriculumentwicklung zu verstehen. Daraus ließen sich Schlüsse ziehen, wie gut die Local Education Authorities ihre Schulen kannten und auf Grund welcher Kriterien sie sie beurteilten. Ohne Zweifel bildeten zahlreiche unterschiedliche Kriterien die Grundlage für die Nominierung. In einigen Fällen wurden Schulen vorgeschlagen, die nach Meinung der Schulbehörden gut geeignet waren, an dem Versuch teilzunehmen; in anderen Fällen sollten bestimmte Schulen Anregungen zu neuen Ideen erhalten. Manchmal schien es, als habe man einer alten Schule die Teilnahme an dem Projekt als Entschädigung für die schlechten materiellen Verhältnisse, unter denen Lehrer und Schüler arbeiten mußten, zugeacht; dann wieder wurden vorbildliche Modellschulen empfohlen. Die Grundlagen für die Empfehlungen waren undurchsichtig. In einer Local Education Authority bestand ein wichtiges Kriterium für die Auswahl darin, ob die Schulleiter das Projekt dafür benutzen würden, größere finanzielle Anforderungen zu stellen oder nicht. Auf Initiative des Direktors und der Lehrerschaft hatten sich einige Schulen, die von dem Versuch gehört hatten, selbst beworben und ihr Anliegen bei der entsprechenden Schulbehörde vorgetragen. Im allgemeinen schienen die Local Education Authorities Schulen zu empfehlen, die ihrer Meinung nach für den Versuch geeignet waren. Aus einer näheren Kenntnis der Versuchsschulen wurde jedoch deutlich, daß einige Entscheidungsträger der Local Education Authorities ihre Schulen nicht genau kannten und folglich dazu neigten, ihr Urteil auf unzulängliche Kriterien zu gründen. Solche Beobachtungen über die Wahl der Local Education Authorities sollen nicht bedeuten, daß das Hauptkriterium für die meisten Empfehlungen nicht in der Geeignetheit der Schulen lag.

Die beteiligten Lehrer nahmen zusammen mit dem Projektteam an Regionalkonferenzen im Sommer 1968 teil. Auf ihnen wurde der Versuchsplan erläutert und die Aufgaben der Lehrer besprochen. Die meisten Leh-

rer verließen die Konferenz mit einigem Engagement für die ihnen gestellte Aufgabe.

Die Versuchsschulen waren über ganz England und Wales verteilt; sie lagen auf dem Lande, in Vororten, Städten und Großstädten. Die von allen Schulen ausgefüllten Fragebogen wiesen Unterschiede in der Art, Größe, Organisationsstruktur und in der formalen Beschreibung der Schüler auf. Aufgrund des Entschlusses, jeder Schule Entscheidungsbefugnisse zuzugestehen, vermehrten sich die bereits bestehenden Unterschiede noch durch die unterschiedlichen Entscheidungen über Einführung, Organisation und Verwirklichung des Versuchs. So standen z. B. in einer Schule vier Stunden, in einer anderen indessen 15 Stunden zur Verfügung. Die Zahl der in einer Schule beteiligten Lehrer schwankte zwischen 1 und 10. Einige Schulen ließen gute Schüler der 10. Klasse, andere die weniger guten Schulabgänger der 9. Klasse an dem Versuch teilnehmen. Die Situation wurde weiterhin durch Variablen wie Motivation, Verständnisfähigkeit und Erwartung der Versuchsteilnehmer erschwert, die erst im Laufe der Zeit deutlich in Erscheinung traten. Eine weitere Variable bestand im Ausmaß der Unterstützung, die eine Schule von ihrer Local Education Authority erhielt.

Die unmittelbaren Auswirkungen des Projekts waren im allgemeinen beunruhigend. Verwirrungen und Mißverständnisse waren so groß, daß ein Teil der Schulen nicht mehr den Empfehlungen des Projektteams angemessen nachkommen konnte. Es ergaben sich zahlreiche unerwartete Probleme und häufige Mißverständnisse über den Anspruch des Projekts wie z. B.:

(1) die Bedeutung der Schulleiter für die Realisierung von Innovationen wurde vom Projektteam unterschätzt, das anfangs das Ausmaß der Anforderungen, die an die wenig flexiblen Verwaltungen gestellt wurden, nicht richtig vorausgesehen hatte. Für die Schulen war es nicht einfach, die für den Versuch notwendigen Bedingungen zu schaffen; für die Lehrer war es nicht leicht, diese schwierigen und ungewohnten Aufgaben ohne Verständnis und Unterstützung durch den Schulleiter zu bewältigen.

(2) Die Lehrer waren sich nicht bewußt, daß die bisherigen Lernerfahrungen der Schüler die angestrebte Auseinandersetzung mit Kontroversen außerordentlich erschwerten und daß viele Schüler das Interesse für alle curricularen Inhalte verloren hatten. Auch vergegenwärtigte man sich nicht genügend, daß Lehrer und Schüler die traditionelle Rolle der Lehrerdominanz internalisiert hatten. Die Lehrer waren überrascht, daß die Schüler sich an den Diskussionen kaum beteiligten; sie waren darüber erstaunt, in welchem Ausmaß Schüler von der Initiative der Lehrer abhängig waren und mit welcher Zurückhaltung sie die Aufforderung, sich frei zu äußern, aufnahmen. Es schien, als seien fast alle Schulen und Lehrer autoritärer

eingestellt, als sie es selbst angenommen hatten. Die Auswirkung des Projekts auf die Autoritätsstruktur der Schule wurde immer deutlicher. Viele Lehrer kamen in schwierige Rollenkonflikte und versuchten vergeblich, das gestörte Vertrauensverhältnis zwischen sich und ihren Schülern zu überwinden. Das geht z. B. deutlich aus folgender Lehreräußerung hervor. »Ich bin sehr tolerant dem gegenüber, was die Gruppe in der Diskussion sagen möchte ... aber dann, wenn sie mich manchmal so ungezwungen oder direkt und unverfroren ansprechen, fühle ich doch, daß ich ein Erwachsener bin, und ich zeige ihnen meine Überlegenheit ... und meine Autorität, und gerade das gibt mir zu denken.«

(3) Offensichtlich hatte das Projektteam zunächst die Aufgaben des Projekts nicht klar und deutlich genug dargelegt. In den Augen der Lehrer hatte es eher einen moralischen als einen heuristischen Charakter. Die vorgeschlagenen Lehrstrategien wirkten eher so, als sollten sie nicht die Forschungshypothesen, sondern die Lehrfähigkeit der Lehrer prüfen. Beide Auffassungen führten dazu, daß die Lehrer aus ihren Erfahrungen wenig lernten und daher nur wenige Informationen von den Lehrern zum Projektteam gelangten.

Wenn die Bedingungen in den Schulen so einheitlich gewesen wären, wie die genannten drei Punkte darlegen, wäre die Evaluation anders verlaufen. Doch war das ganz und gar nicht so. Obwohl das Programm im allgemeinen sich als anspruchsvoll, schwierig und anregend herausstellte, gab es in manchen Fällen auch erhebliche Ausnahmen und Widersprüche. Während viele Schulen über ernsthafte Probleme wie den Schwierigkeitsgrad des Materials oder bestimmte Einstellungen der Schüler berichteten, waren andere über manche dieser Schwierigkeiten überrascht, die ihnen selbst überhaupt nicht begegnet waren. Daher können auch begrenzte Erklärungen des Erfolgs oder Mißerfolgs bei dem Versuch, die Schülerfähigkeiten, das Lehrerverhalten oder das Engagement eines Lehrerkollegiums zu verbessern, nicht ohne weiteres verallgemeinert werden. Es war nicht einfach, die Zahl der theoretisch zu berücksichtigenden Variablen aufgrund der Erfahrungen zu reduzieren. So legten z. B. Erfahrungen der Lehrer im Nordosten Englands die Vermutung nahe, daß das unterschiedliche Engagement von Jungen und Mädchen in kleinen Gruppendiskussionen nur durch starke Unterschiede zwischen den Geschlechtern erklärt werden könne, die in den Normen der Arbeiterklasse dieser Gegend ihren Ursprung hatten; während dagegen die Lehrer an einer wallisischen Schule halb scherzend behaupteten, sie kämen mit den Schülern in keine Diskussion, weil es in dieser Gegend von Wales keine kontroversen Fragenkomplexe gäbe. Selbst wenn solche regionalen Unterschiede außer Acht gelassen wurden, schienen die Probleme noch immer komplexer zu werden.

Während das Projektteam sich im ersten Jahr mit den Problemen der Schulen befaßte, um den Innovationsversuch funktionsfähig zu erhalten, konzentrierte ich mich darauf, die Vorgänge in den Schulen zu untersuchen und Informationen zu sammeln, die zur Erklärung unterschiedlicher Handlungs- und Reaktionsmuster beitragen konnten. Ich untersuchte die Aktivitäten der Teams, die Interaktionen zwischen seinen Mitgliedern, die Local Education Authorities und die Schulen. Ich sammelte Daten über die unterstützenden und hemmenden Einflüsse von außen, die bei der Implementation des Curriculum auftraten. Ich erarbeitete eine Liste mit empirisch abgesicherten und weniger abgesicherten Items, die ein institutionelles Profil für jede Schule ergaben. Mit Hilfe von Fragebogen versuchte ich abzuschätzen, wie weit die beteiligten Lehrer die Theorie des Projekts verstanden und wie sie dem Projekt gegenüber eingestellt waren. Ich organisierte mit Hilfe von Tonbandaufzeichnungen und ergänzenden schriftlichen Protokollen ein Feedback-System für die Lehrer und machte in mehreren Teilen des Landes Fernsehaufzeichnungen von Unterrichtsabläufen. Die Fragestellungen und das Erkenntnisinteresse des Projekts und des Evaluationsteams waren weitgehend identisch, so daß sich eine gute Basis für eine dauerhafte Zusammenarbeit ergab.

Ich begann, eine Reihe von Schulen zu besuchen, um sie unmittelbar zu untersuchen. Nachdem ich in etwa der Hälfte der Schulen gewesen war, gab ich diesen Plan zugunsten von Fallstudien einiger Schulen auf, weil ich die Gründe für das beobachtete Diskussionsverhalten der Gruppen nicht verstehen konnte. Warum waren in dieser Hinsicht die Unterschiede zwischen den Schulen größer als innerhalb der Schulen? Warum war eine Schülergruppe an den Problemen interessiert und eine andere mit ähnlichen Charakteristiken so desinteressiert und ablehnend? Weitere Fragen ergaben sich, als wir im Kontext der Schulen nach den Ursachen für die Unterschiede zu suchen begannen. Warum unterstützten einige Kollegen das Projekt, waren andere indifferent und wieder andere ablehnend? Warum reagierten Schulen auf ähnliche Probleme verschieden? Viele derartige Fragen stellten sich uns dabei, nachdem wir einen Überblick über die unterschiedlichen Reaktionen der Institutionen, Lehrer und Schüler gewonnen hatten.

Gegen Ende des ersten und im Verlauf des zweiten Jahres des Versuchs wurden in etwa sechs Schulen Felduntersuchungen durchgeführt. Der Auswahl der Schulen lagen zahlreiche unterschiedliche Kriterien zugrunde, die die verschiedenen Reaktionen der Schulen auf den Versuch berücksichtigten. Bei den Fallstudien wurden Unterrichtsbeobachtungen, Interviews mit dem Lehrerkollegium, den Schülern und den Eltern gemacht; man sammelte detaillierte Informationen über die verschiedenen innerhalb und

außerhalb der Schule entstehenden Einflüsse auf das Projekt. In diesem Zusammenhang kann jedoch über diese Untersuchungen nicht näher berichtet werden; ich will lediglich einige Einsichten erwähnen, die wir aus der Evaluation gewinnen konnten:

(1) Menschliches Verhalten in pädagogischen Situationen ist zahlreichen unterschiedlichen Einflüssen ausgesetzt. Dies ist zwar allgemein bekannt, wird jedoch manchmal bei der Curriculumevaluation übersehen, da man davon ausgeht, daß die Intentionen auch tatsächlich realisiert werden und daß sich die Unterrichtsereignisse nur geringfügig zwischen den Schulen unterscheiden.

(2) Die Bedeutung einer Innovation läßt sich nicht aus der Summe einzelner Wirkungen verstehen, sondern muß als ein System von Handlungen und Konsequenzen begriffen werden. Um eine einzelne Handlung zu verstehen, muß ihre Funktion innerhalb des Systems bestimmt werden. Daraus folgt, daß Innovationen viel mehr unerwartete Folgen haben, als man im allgemeinen bei der Innovations- und Evaluationsplanung annimmt.

(3) Nicht einmal zwei Schulen haben so ähnliche Bedingungen, daß Rezepte für Innovationshandlungen individuelle Entscheidungen ihrer Lehrerkollegien ersetzen könnten. Bereits aus den historisch verschiedenen Bedingungen der Schulen entstehen erhebliche Unterschiede im Innovationsverhalten, die beim Treffen von Entscheidungen berücksichtigt werden müssen.

(4) Ziele und Absichten der Curriculumentwickler entsprechen nicht immer denen der Adressaten des Curriculum. Wir stellten fest, daß das Projekt häufig in Machtkämpfen zwischen verschiedenen Gruppen im Lehrerkollegium als politisches Mittel eingesetzt wurde. Oder es wurde dazu benutzt, die Schüler besser kontrollieren zu können und das Ansehen der Institutionen zu verbessern, ohne jedoch die Unterrichtswirklichkeit innovierend zu verändern. Darin liegt ein Beispiel für eine Innovation ohne wirkliche Veränderung der Schulwirklichkeit.

Begründung und Bezugssystem des Evaluationsprogramms (1970-1972)

Um möglichen Mißverständnissen vorzubeugen, sollte ich darauf hinweisen, daß die Evaluation des Projekts nicht eine Aufgabe ist, die nur von besonderen Fachleuten ausgeführt werden kann. Alle Mitglieder des Projektteams haben viel Zeit für die Evaluation ihrer Arbeit aufgebracht, um sie besser zu verstehen und den Schulen besser behilflich sein zu können. Mit Hilfe des Projektteams haben viele Schulen Prüfungsprogramme und

Schülerbeurteilungsbogen erarbeitet. Ich bin lediglich für die Arbeit eines unabhängigen, in das Projekt integrierten Evaluationsteams verantwortlich, dessen Vorgehen ich jetzt beschreiben möchte.

Evaluation kann danach beurteilt werden, ob sie die richtigen Informationen den richtigen Leuten zur richtigen Zeit zur Verfügung stellt. Aber wer sind die richtigen Leute, was sind die richtigen Informationen und wann werden sie benötigt?

Da ich mit einem Projektteam zusammenarbeitete, das gegen den Gebrauch von Lernzielen war, mußte ich ein anderes geeignetes Konzept für die Evaluation entwickeln. Je stärker ich die Komplexität und Verschiedenartigkeit der Vorgänge in Versuchsschulen erkannte, desto skeptischer wurde ich dagegen, Evaluation auf die Messung des Erreichens von Lernzielen zu beschränken. Ich versuchte, meine Aufgabe im Hinblick auf die Adressaten meines Berichts zu bestimmen. Es erschien mir sinnvoll, die Evaluation an bestimmte Adressaten zu richten. Im Laufe der Zeit wurden sie als die Entscheidungsträger definiert. Vier Gruppen von Entscheidungsträgern ergaben sich: Geldgeber, örtliche Erziehungsbehörden (Local Education Authorities), Schulen und Prüfungsausschüsse. Als Aufgabe der Evaluation wurde die Beantwortung der Fragen der Entscheidungsträger angesehen. Bald erschien jedoch diese Aufgabendefinition als unbefriedigend, weil sie unterstellte, daß diese Gruppen im voraus wußten, welche Fragen wichtig waren. Solange über den Erziehungsprozeß so wenig bekannt ist, daß die Auswirkungen bestimmter Innovationen nicht voraussagbar sind, ist dies daher eine nicht gerechtfertigte Unterstellung.

Gegenwärtig sehen wir unsere Aufgabe darin, den Entscheidungsträgern behilflich zu sein, begründete Urteile zu fällen. Dazu liefern wir ihnen Informationen, die ihre Kenntnis der Faktoren, die auf curriculare Handlungen Einfluß haben, verbessern. Diese Aufgabenbestimmung enthält zwei wichtige Vorteile: Zunächst erhöht sich die Zahl der Personen, für die Evaluation wertvoll ist. Sodann berücksichtigt sie die oft geäußerten Einwände, daß die Daten der Evaluation zu spät verfügbar sind, um noch Entscheidungen über das Curriculum beeinflussen zu können. Solange Ergebnisse der Evaluation jedoch ausschließlich auf das Curriculum bezogen werden und nicht darüber hinaus generalisierbar sind, ist in vielen Fällen diese Kritik durchaus berechtigt. Unsere Ergebnisse sollten für die wiederholt auftretenden Probleme, die sich bei Entscheidungen über ein Curriculum ergeben, relevant sein, und sollten zu einem besseren Verständnis curricularer Innovationen beitragen.

Aufgrund dieser Überlegungen können wir die Ziele der Evaluation folgendermaßen bestimmen:

(1) Um sicher zu sein, welche Wirkungen das Projekt hat, müssen die Um-

stände, unter denen die Wirkungen auftreten, aufgezeichnet werden; sodann müssen die Informationen den Entscheidungsträgern so bearbeitet vorgelegt werden, daß sie ihnen helfen, die voraussichtlichen Folgen der Implementation des Curriculum zu beurteilen.

(2) Wir beabsichtigen, die gegenwärtige Situation und die Vorgänge in den Schulen so zu beschreiben, daß die Entscheidungsträger besser verstehen können, was sie zu verändern versuchen.

(3) Es gilt die Arbeit des Projektteams so zu beschreiben, daß es den Geldgebern und Bildungsplanern hilft, den Wert dieser Investition zu beurteilen und das geeignete Bezugssystem für die finanzielle Unterstützung, die Planung und Kontrolle genauer zu bestimmen.

(4) Um einen Beitrag zur Theorie der Evaluation zu leisten, müssen wir unsere Probleme klar formulieren, unsere Erfahrungen aufzeichnen und unsere Fehler öffentlich eingestehen.

(5) Es muß uns gelingen, zum Verständnis der allgemeinen Probleme einer innovativen Curriculumentwicklung beizutragen.

Nicht jeder würde der Wahl dieser fünf Punkte als Evaluationsziele eines Curriculumprojekts zustimmen. Jedoch sind Ziele nach meiner Ansicht zum Teil auch das Ergebnis bestimmter Situationen. Da Curriculumentwicklung immer mehr in den Aufgabenbereich neuer und relativ unerfahrener Institutionen fällt, sollten die Forscher, die Erfahrungen auf diesem Gebiet haben, sich bemühen, möglichst viel zum Verständnis der Probleme, die sich bei der Implementation von Innovationen ergeben, beizutragen.

Das Hauptproblem besteht noch immer darin, die *richtigen* Informationen auszuwählen und sie den Entscheidungsträgern zur Verfügung zu stellen. Die verschiedenen Gruppen der Entscheidungsträger unterscheiden sich danach, welche Daten sie benötigen. Lehrer sind hauptsächlich an der Erziehung der Schüler interessiert, Schulleiter an der Ausbildung der Lehrer, örtliche Erziehungsbehörden an der Verbesserung der Schulen, Curriculumplaner an Projektstrategien und Schulausschüsse an Prüfungen, die geeignet sind, die Leistungen der Schüler zu beurteilen. Die einzelnen Personen unterscheiden sich ferner darin, inwieweit sie den verschiedenen Daten vertrauen und wie hoch ihre Risikobereitschaft beim Handeln ist. Da wir unterschiedlichen Interessen gerecht werden müssen, versuchen wir eine umfassende Untersuchung des Projekts durchzuführen, in der wir für den Erwerb relevanter Informationen subjektive und objektive Verfahren verbinden (um eine einfache, wenn auch irreführende Dichotomie zu gebrauchen).

Unser Evaluationsplan enthält klinische, psychometrische und soziometrische Elemente. Wir versuchen, Informationen vor allem aus zwei sich

überschneidenden Schulstichproben, und zwar aus einer großen und einer kleinen Stichprobe zu gewinnen. Deshalb werden für eine bestimmte Zeit die Erfahrungen einer Zahl von Schulen genauer untersucht, während gleichzeitig aber auch genügend Informationen über die Unterrichtsabläufe einer größeren Zahl von Schulen gesammelt werden, damit Schlußfolgerungen von einer Stichprobe auf die andere gemacht werden können.

Der Entwurf sieht folgendermaßen aus:

a) *In der großen Stichprobe der Schulen (ca. 100):*

- (1) Mit Hilfe eines Fragebogens werden Daten über den Input, Kontext und die Implementation gesammelt.
- (2) Es werden Urteilsdaten von Lehrern und Schülern gesammelt.
- (3) Die Verhaltensänderungen der Lehrer und Schüler werden objektiv gemessen. (Wir haben zu Beginn dieses Jahres den Schülern Vortests gegeben, die nach dem gemeinsamen Urteil der Lehrer, der Schüler, des Projekt- und des Evaluationsteams die erwarteten Dimensionen der Änderung des Schülerverhaltens berücksichtigen. Das war ein ziemlich großer Aufwand, aber er ist gerechtfertigt, wenn er dazu beiträgt, die Auswirkungen des Curriculum auf die Schüler festzustellen und uns im nächsten Jahr die Verwendung einer kleinen, aber genauen Testbatterie ermöglicht.)
- (4) Die Veränderungen in der Lehrpraxis müssen durch den Gebrauch von speziell ausgearbeiteten Auswahl-Antwort-Aufgaben erfaßt werden, die nur einen geringen Zeitaufwand seitens des Lehrers erfordern und von den Schülern selbst gehandhabt werden können.
- (5) Die Wirkung auf die Schulen muß mit Hilfe von locker strukturierten Lehreraufzeichnungen festgehalten werden.

b) *In der kleinen Stichprobe der Schulen (ca. 20):*

- (1) Fallstudien über Art der Entscheidungsprozesse, über Kommunikationsprozesse, über Lehrerfortbildung und über das Ausmaß der Unterstützung in den örtlichen Schulbezirken.
- (2) Fallstudien an einzelnen Schulen innerhalb dieser Bezirke.
- (3) Erforschung der Dynamik einer Diskussion mit Hilfe eines Tonbands, Videorecorders und der Unterrichtsbeobachtung.

Wir müssen nun die Erfahrungen, die mehrere hundert Schulen mit dem Curriculummaterial des Humanities Projects gemacht haben, beschreiben und so darstellen, daß sie für die Entscheidungsträger nützlich sind. Unserer Meinung nach wurden die Probleme der Evaluation bisher zu sehr vereinfacht; oder aber man versuchte ausschließlich, sie mit Verfahren der empirischen Forschung zu lösen, wodurch die Funktion der Evaluation zu sehr eingeschränkt wurde. Vielleicht können bei unserem gegenwärtigen Verständnis komplexere Evaluationspläne mehr darüber Aufschluß geben,

was wir wirklich zu verändern versuchen und welche Mittel wir dazu brauchen. Deshalb haben wir einen so komplexen Evaluationsplan entwickelt. Mit dieser Evaluation wollen wir dazu beitragen, das Wechselspiel der Kräfte, die bei dieser Curriculuminnovation im Spiele sind, besser zu verstehen.

ma vgl. Blöck 1971; zur Kritik: Lee Cronbach, in: Eisner 1971, 69–75; vgl. auch Wulf 1971 b.

3* Vgl. dazu Popham/Husek 1969.

4 Als ich diesen Vortrag fertiggestellt hatte, erfuhr ich zu meiner Freude, daß meine Kollegen Glaser und Resnick (1972) gerade ihren Entwurf für einen kritischen Bericht über den Stand der Unterrichtspsychologie für die Annual Review 1972 fertiggestellt hatten, in dem sie die Untersuchungen diskutierten, bei denen »Eignung statt als Kontrollvariable als abhängige Variable behandelt wird und bei denen versucht wird, diese Variable durch unterrichtliche Maßnahmen zu beeinflussen.« Es dürfte für uns beim Learning Research and Development Center ein aufregendes Jahr werden, wenn wir diese Lücke zwischen dem, was psychometrisch sinnvoll ist, und dem, was wir über die Unterrichtspsychologie wissen, auszufüllen versuchen.

BARRY MACDONALD:

Informationen für Entscheidungsträger – Die Evaluation des Humanities Projects

Übersetzung von Mechthild Hagedorn (Dipl.-Psych.) und dem Herausgeber.

Originaltitel: Briefing decision-makers. The evaluation of the Humanities Curriculum Project, Center for Applied Research in Education, University of East Anglia, Norwich 1971.

1* Dieses Projekt basiert auf folgenden 5 Prämissen:

Im Unterricht sollen mit den Jugendlichen kontroverse Fragenkomplexe behandelt werden.

Der Lehrer ist in diesem Stadium der Erziehung bereit, sich beim Unterrichten der Kontroversen neutral zu verhalten, d. h. seine eigene Position nicht deutlich zu machen.

Im Mittelpunkt der Behandlung kontroverser Fragen sollte die Diskussion, nicht die Unterrichtung stehen.

In der Diskussion sollte die Verschiedenheit der Auffassungen der Teilnehmer erhalten bleiben; es sollte nicht versucht werden, einen Konsens herzustellen.

Als Diskussionsleiter sollte der Lehrer für die Qualität des Unterrichts verantwortlich sein (The Humanities Project, an introduction, S. 1, Heinemann, Educational Books, London 1970).